

生涯学習／教育としての日本語教育を目指して

—フランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から—

山内薫（早稲田大学）

Aiming for Japanese language education as lifelong learning / education:
The case of a Japanese language learning dropout in a French university

Kaori YAMAUCHI (Waseda University)

キーワード： 生涯学習／教育，日本語学習からの離脱者，過去の学習・生活経験，
質的研究法，日本語学習と自身の人生とのつながり

Keywords : lifelong learning / education, Japanese language learning dropout, past
experiences of learning and living, qualitative research, connection between Japanese learning
and one's life

SUMMARY

In this paper, I analyze the significance of past learning and life experiences for a Japanese language learning dropout in a French national university. I found that the learner experiences a process whereby he positions the experience of learning Japanese within the whole course of his life. I argue that it is necessary to create a learning environment where learners can become aware of the connection between Japanese language learning and their own life.

1. はじめに

本研究では，生涯学習／教育の観点に基づき，フランスの大学における日本語学習の離脱者が，現在の人生において，過去の学習・生活経験をどのように意味づけているかを記述する。フランスの大学における日本語学習者にとって，在学中は，日本への留学，日本語能力試験の合格，日本学科における進級や修了を目指し，卒業後は，修士課程への進学，日本語に関連する職業の就職を選ぶという道が一般的である。日本語教育に携わる実践者／研究者は，日本語学習者が上記のような道を歩むために，日々，様々な教授や支援の方法やシステムを構築するため試行錯誤している。それにもかかわらず，フランスの大学においては，新年度に大量の新入生が入学し，その半数以上が留年あるいは中途退学するというサイクルが常態化している。学士課程（3年間）においては，特に，1年次から2年次の進級率が非常に低く，入学した学生の

半数以上が留年，または中途退学する。では，上記のような大学における日本語学習者の道から離脱した者は，何も学びを得られなかったのだろうか。

生涯学習，すなわち「社会教育，学校教育，家庭教育や偶発的学習，独力的学習をとおり，生涯にわたって行われる（発生する）学習」（田中・坂口・宮地，2013，p.4）の一環として日本語学習を捉えると，フランスの大学での日本語学習から離脱したとはいえ，日本語学習という得た豊かな経験をとおり，大学内外で日本語に関わる能力に留まらない多様な学びを得ていると推測される。そこで，本研究では，フランスの大学における日本語学習の離脱者に，大学時代の学習・生活経験を振り返ってもらうことにより，日本語学習者が大学内外で日本語に関わる能力に留まらない多様な学びを得るプロセスに関し，一つのケースを提示できるのではないかと予想される。具体的には，質問紙調査及びインタビュー調査により，ある国立大学における日本語学習の離脱者が，現在の人生において，過去の学習（日本語学習以外の学習も含む）・生活経験をどのように意味づけているかを記述することを試みる。

2. 生涯教育／学習という観点

生涯教育という概念は，1965 年 12 月にユネスコにおいて正式に提唱された。それまでは，「個人の問題としての古典的生涯教育の考え方を，現代において『生涯教育』という新しい言葉で提起したのが，フランスのポール・ラングランである」（森・耳塚・藤井，1997，p.16）。学習を生涯の過程と捉え，生涯教育論を提唱したフランスの教育学者ポール・ラングラン（Lengrand, Paul）は，1969 年にユネスコの雑誌に掲載された“Perspectives in Lifelong Education”において，「個性を顕現するための教育」に関し，次のように述べている。

ひとりひとりの人間が，その全生涯をかけて，自分自身の知識を獲得しながら生きているのである。（中略）人は，学校で課せられるような強い圧力に屈服することなく，生涯の連続的な各段階において，あれこれと試行錯誤をしながら，他の人とのかかわりの中で，また自分自身との対話の中で，自分の独自性をあらわしていくものである。（ポール ラングラン，1979，pp.36-37）

つまり，生涯学習／教育において，人間は，一人ひとりの「個性を顕現するため」に，他者とのかかわりと自己との対話を，生涯の様々な段階においてくりかえし行っていく存在であると捉えられている。生涯教育において，教育とは，「生涯にわたり統合された教育（Lifelong integrated education）」である。そうであるならば，学習は，特定の時期に学校でのみ行われる営みではなく，「人が生まれてからの教育に始まり（つまり，幼児の家庭教育），さらに学校教育，企業内教育，社会教育を含む，いや，それらを統合した教育の全体」（森・耳塚・藤井，1997，p.3）の中で行われる営みである。

また，ラングランは，「失敗と成功」に関し，次のように述べている。

一定の年齢で終了する，試験，卒業証書，その他の選抜形態からなる「加入儀

式」によって特徴づけられる教育システムにおいては、成功者は失敗者から切り離される。(中略)だがしかし、かりに、一人ひとりの個人がみな継続的な教育過程に参加し、恒常的に新しいことを学習するような、適切な社会構造になっていれば、失敗は相対的なものにしかすぎなくなる。(中略)彼らは失敗者にはならないのであって、人生における多くの失敗のうちのひとつをしてしまったにすぎないのである。同様に、成功もまた相対的であり、それは成功するかもしれないし、そうでないかもしれない一連の試みのうちのひとつにしかすぎないのである。(ラングラン・ジャービス・メジロウ他, 1999, pp.36-37)

以上のような生涯学習／教育の観点から、あらためて日本語学習／教育という営みを捉え直してみると、日本語を学ぶ彼／彼女らにとって、日本語学習とは、様々な時期における、様々な教育を受ける中で行われる学習の一つである。同時に、生涯における学習の連続的かつ連繋的な各段階の一部である。そうであるならば、大学の日本語教育における進級試験の合格や修了証明書の取得といった選抜に失敗し、日本語学習から離脱したとしても、大学において日本語を学習した経験もまた、離脱者の現在の人生と連繋しているということになる。

本研究では、上述した生涯学習／教育の観点に基づき、フランスの国立大学での日本語学習経験を持つ、ある離脱者の現在の人生における、過去の学習（日本語学習以外の学習も含む）・生活経験の意味づけを詳細に記述する。

3. 研究方法

3.1 分析の問い

フランスの大学における日本語学習からの「離脱者」であるギヨム¹⁾（調査当時 30 代、男性）に対し、質問紙調査及びインタビューを行った。それらの調査により得られたデータを質的に分析することにより、次の3点を明らかにする。

- (a) 大学時代の学習・生活経験をどのように意味づけているか。
- (b) 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」にどのようなつながりを実感しているか。
- (c) 大学において日本語を学習することをどのように意味づけていたか。

3.2 分析資料

分析対象は、「大学時代の学習・生活全般、大学での学習と現在の生活のつながり」等に関する質問紙調査の回答記述、及び「大学時代の学習・生活経験の意味づけ、学習・生活経験と現在の私とのつながりの実感」に関するインタビューのトランスクリプトである。まず、質問紙調査²⁾（2012年10月4日実施）では、大学時代の学習（授業）及び生活全般、大学で学んだことと現在の生活のつながり、在籍していた大学の日本学科における教育に対する意見に関し、回答を収集した。次に、質問紙調査の結果を手掛かりにしながら、インタビュー調査（2013年2月6日実施）を行った。インタビューでは、大学時代の学習・生活経験の意味づけ、及び大学時代の学習・生活経

験と現在の「私」とのつながりの実感を中心に質問した。また、インタビューは、主にインターネットを介し、実施した。

3.3 分析方法

本研究は、質的研究を研究方法とする。大谷（2008）は、質的研究を「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを科学的な手続きで分析して結論を得る経験科学的研究」と定義している。また、質的研究の特徴の一つとして、次の点を挙げている。「量的研究は、一般性を最重視する。しかし、質的研究は、むしろ対象の個別性・具体性を重視する」（pp.341-342）。本研究の目的は、個々の日本語学習者の有する個別性や具体性を明らかにすることであるため、本研究においては、研究協力者である「大学での日本語学習経験を持つ、ある離脱者」が置かれている社会・文化的文脈を考慮しつつ、詳細に分析し、記述することを重視する。

分析においては、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を援用した。本手法を採用したのは、SCATが、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である」（大谷，2011，p.155）手法であり、一人の「離脱者」における深く緻密なプロセスを追う本研究に、より適している質的データの分析手法であるためである。

分析手順は以下のとおりである。まず、質問紙調査の回答記述とインタビューのトランスクリプトを、4.1で示した（a）（b）（c）それぞれの問いの項目に分ける。さらに、各問いをトピックの転換箇所でセグメント化し、Excelのセルに入れる。続いて、下記の（1）から（4）までのコーディングによりデータ箇所に着目して概念化し、データの「脱文脈化（decontextualization）」を行う。次に、（5）の段階で、ストーリーラインを紡ぎ合わせることで、「再文脈化（recontextualization）」を行う。

- （1） テキストの中の着目すべき語句を書き出す。
- （2） （1）で書き出した部分の意味を表すような別の語を付す。
- （3） （2）で付した語を本データの文脈で説明できるような語を記入する。
- （4） （1）から（3）までを考察し、それらを総括する新たな構成概念を付す。
- （5） （4）で付した構成概念を紡ぎ合わせ、ストーリーラインを記述する。
- （6） ストーリーラインに即し、理論（本データから言えること）記述を行う。

4. 社会・文化的文脈、及び調査協力者

4.1 フランスの大学における日本語学習からの離脱者の背景

西欧³⁾の日本語教育においては、近年、日本の文化コンテンツ、特にポップカルチャーに関するコンテンツへの関心の高まりに応じ、学習者数が増加する傾向にある。独立行政法人国際交流基金（2013）の調査によれば、西欧における日本語学習目的の第2位は「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから」（81.6%）であり、第4位は「歴史・文学等への関心」（77.3%）である。また、教育段階別の割合では、高等教育機関（以下、大学）に在籍する学習者がその大半を占めている。さらに、西欧諸国の中でもフランスは、全学習者数76,132名のうちの25.4%（19,319名）を占め、最も学習者

が多い。その約半数の 9,137 名が、大学で日本語を学習している。したがって、フランスの大学で日本語を学ぶ学習者の動向が西欧の日本語教育に与える影響は大きいと言える。加えて、日本国内（以下、国内）の日本語教育においても、2004 年には、339 名であったフランスから日本への留学生が 2013 年には 793 名と倍増している（独立行政法人日本学生支援機構 2013, 2004）。

フランスの大学の日本語学習者 9,137 名のうち、日本語専攻（日本語学科、日本語教育学科等、専門分野として日本語を学ぶ）は 3,875 名である（独立行政法人国際交流基金、2013）。しかし、1 章で述べたように、フランスの大学においては、新年度に大量の新入生が入学し、その半数以上が留年あるいは中途退学するというサイクルが常態化している。このような現状を踏まえると、増加傾向にあるように見える日本語学習者数も、実はその大半が学習初期の段階で入れ替わっているということになる。フランス教育省は、日本語教育をテーマに行われた 2008 年のセミナー（2010 年の報告書“Le japonais au XXI^e siècle : bilan et perspectives”）において、次のように進級率の低さを指摘している。「学士課程における落第率の重要性を認識する必要がある。特に 1 年次はほぼ 50%にもなる」（Cécile Sakai 2010, p.77, 著者訳）。また、その原因として、若い学生の日本語学習の困難さに対する認識不足を挙げ、多様な能力、特に視覚的記憶力、集中的かつ規則的学習、さらに、翻訳や文化を集約及び分析するための高いフランス語力の必要性を指摘している。

上述した 1 年次から 2 年次の進級率の低さは、フランスの大学の学士課程に共通する問題である。例えば、柴田（2008）は、「現状では入学した学生の 50%は最初の 1 年で授業についていけず、進学できないという極めて深刻な状況に陥っている。また、毎年 9 万人の学生が学士を取得することなく、大学を退学するという大問題が現在の大学にある」（p.12）と述べている。また、その原因及び結果に関し、フランス教育学会編（2009）は次のように指摘している。「今日、フランスの高等教育においては、入学者選抜のない大学を中心として大量の落第・中退者を出し続け、また、学位を取得しても就職が保証されるには程遠い状態にある」（p.168）。以上のように、日本語学習の困難さや複雑性に加え、フランスの教育システムや大学をめぐる社会的状況も、フランスの大学において日本語学習を継続することを困難にする要因となっている。

4.2 調査協力者⁴⁾

本研究の調査協力者は、過去にフランスの国立大学日本学科に在籍していたギヨム（調査当時 30 代、男性）である。大学を中退後、現時点で 9 年が経過している。ギヨムの学士課程以降の経歴は、次の表 1 のとおりである。

表 1 ギヨムの経歴

時期	期間	状況
学士課程	2003 年	歴史学科 学士号取得
	2003-2005 年	日本学科 2 年次前期終了時、退学

日本滞在	2007-2008 年	留学（東京私立大学別科）
	2009-2010 年	就労（ワーキングホリデービザ）
修士課程	2011-2012 年	政治学科 修士号取得
調査協力時	2012-2013 年	無職，国家公務員（省庁）の試験受験準備中
現在	2014 年	司書となる資格取得後，大学図書館勤務のため研修中

ギヨムは、2002 年度（9 月）にフランス北部の国立大学において、日本語学習を開始した。日本語学習開始以前は、出身地であるフランス西部の国立大学で歴史学を専攻していた。その際、歴史学と日本語を組み合わせ、日本史に係る修士課程に進学することを目標としていた。ところが、当時在籍していた大学には日本語コースが設置されていなかった。そこで、フランス北部の国立大学に転校することにした。2002 年度は、日本学科の学士課程 1 年次に登録すると同時に、社会科学・人文科学科において、3 年次に登録し、歴史学を専攻した。2003 年度は、進級試験で合格に至らなかった日本学科の学士課程 1 年次に再度登録し、日本語学習を継続した。社会科学・人文科学科のほうは修士課程 1 年次に進学したものの、日本史に関心を向ける指導教員がいなかったということもあり、専ら日本語学習に集中するようになった。2004 年度は、日本学科の学士課程 2 年次に進み、前期に登録した全単位を取得したが、後期に入る前に退学した。その後、2007 年から 2008 年まで留学で、2009 年から 2010 年までワーキングホリデーで日本に滞在した。帰国後、フランスの南東部に位置する国立大学の政治学科修士課程において、「日本のハラスメント」を研究テーマとして、学業及び研究に取り組んだ。2015 年度からフランス・パリにある大学図書館に司書として就職することが内定しており、2014 年 12 月現在は、研修を受けている。

5. 分析結果

本章では、3.1 で示した (a) (b) (c) の観点で、質問紙調査の回答記述及びインタビューのトランスクリプトの記述を分析した結果として得られたストーリーラインを記述する。なお、ストーリーラインにおける「」は、4.3 で述べた分析手順 (4) において筆者が付した構成概念である。それらの構成概念の中から、(a) (b) (c) の各観点到照らし合わせ、特にギヨムの考えが色濃く述べられている語りを取り上げる。

5.1 大学時代の学習・生活経験の意味づけ

「(a) 大学時代の学習・生活経験をどのように意味づけているか」という観点でギヨムの記述を分析した結果、下記のストーリーラインが得られた。

〔ストーリーライン 1〕

ギヨムが大学時代に受講した授業の中で最も熱心に学んだ授業は、日本語の文法の授業であった。ギヨムは、日本語の文法の授業に「安心感」を持って参加していた。また、日本語の文法の授業において、「オーセンティシティ（真正性）」を重視していた。更に、文法の学習に「即用性」を実感する一方、語彙・

漢字の学習に関しては「非即用性」を実感していた。

日本語学習全般に関しては、「学習量志向」があった。また、「言語を規定する文化」を重視するとともに、「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」を重視していた。授業全般に関しては、「コンピテンスに欠ける教員」による「有用性のない授業内容」、「求心性のない授業環境」、及び「授業内容との整合性を欠いた評価」を否定的に評価していた。

ギヨムは、「言語を規定する文化」に関し、次のように述べている。

学業後には、卒業した者は、言語と文明の理解を期待されます。これは、教科書の翻訳、あるいは文法問題の解答を行う能力だけではありません。これらの理由は一般的なものです。ですが、私自身の教養、例えば、歴史や人類科学の研究、日本人たちとの接触は、私にとって、より重要なことです。

さらに、「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」に関し、次のように述べている。

言語学習は、コンテクストを知ることが要求されます。ある言語の使用は、常に、ある文化において行なわれます。加えて、国についての文化知識は、その国へ旅行する時、仕事をする時、言語の精緻さ（文章構造、語源、言語の歴史などを理解すること）において上達したい時に、非常に役に立ちます。

〔ストーリーライン2〕

ギヨムは、大学を次のように意味づけていた。①「自律的な生活」をとおし、「学習者オートノミーを獲得する場」。②仲間との「切磋琢磨」をとおし、「自身と他者の相補性を学ぶ場」。仲間との「切磋琢磨」は、「異質な仲間との協働作業」と「同質な仲間との経験の共有」により実現されていた。

ギヨムは、「学習者オートノミーを獲得する場」に関し、次のように述べている。

フランスの大学生活は、先生達のコントロールはありません。誰も、私たちが授業に来ているか、勉強をしているか、試験の準備をしているかを確認しません。唯一重要な時は試験です。この時はたった一人です。そして、試験は回数があまり無く、3ヶ月あるいは6ヶ月おきで、遅いです。また、学生は一人で、規則的に勉強をすることでしか成功することはできません。そして、成功の一番の鍵は実行することを知ることです。したがって、それを達成するために、大変急いで学ばなければなりません。

そして、「自身と他者の相補性を学ぶ場」に関し、次のように語っている。

多くの問題に対して、一人で立ち向かうことや他者を助けることを学びました。

そして、他者や一般的な社会生活に関しても学びました。

〔ストーリーライン3〕

また、大学生活を次のように意味づけていた。①「未知の体験」をすること、及び②「多文化共生コミュニティ」への参加をとおり、「人間関係」や「グループダイナミクス」への理解を深めることができた。

「未知の体験」に関し、ギヨムは次のように述べている。

大学生活は、大変開放的なものでもあり、常に様々な文化的イベントがあります。例えば、パーティー、映画の映写、舞台、音楽、スポーツ、団体など。あらゆるところにポスターがあり、常にすることがあります。それによって、知らない色々なことについて始めることができます。また、多くの場合、他にはない経験をすることもできます。

そして、「多文化共生コミュニティ」に関し、次のように述べている。

大学は、人間固有のコミュニティ、つまりヒューマンコミュニティです。それ以前には、互いに知り合いではない人たちが、ひとつの同じクラスにおいて集まります。異なる性格と多彩な歴史をもつ学生たちのコミュニティです。

5.2 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」とのつながり

「(b) 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」にどのようなつながりを実感しているか」という観点でギヨムの記述を分析した結果、下記のストーリーラインが得られた。

〔ストーリーライン1〕

大学における学業に関し、ギヨムは、歴史や法律の学習は、「生き方への示唆あり」であった一方、日本語の学習は、「生き方への示唆なし」であったと捉えていた。日本語の学習に関しては、現在の生活の中で「日本語によるコミュニケーション言語活動」、特に「日本語による受容・やりとり」を行う際、大学時代の学習をとおり得られた「日本語に関する基礎知識の有用性」を実感していた。

「生き方への示唆あり／示唆なし」に関し、ギヨムは、次のように語っている。

在籍中、日本語学習と私の人生につながるは感じませんでした。ある言語の学習は大変個人的な実践です。各自が、自身の経験と性格とともに、この実践に取り組みます。しかし、私は日本語を学ぶことが誰かの人生を変えるとは思えません。それは、他の活動と同様に、ただの活動に過ぎないからです・・・。

どちらにしても、私に関しては、人生を学ぶ時には、日本語を学ぶことからより

も、歴史や法律を学ぶことによるところが大きかったです。

〔ストーリーライン2〕

ギヨムは、大学生活を自身の「認知・行動的自立」が達成された経験として意味づけていた。具体的には、「協働的な態度」，「学習者オートノミー」，「理性的行動」，「情緒的安定」が獲得されたと実感していた。

「認知・行動的自立」に関し、ギヨムは、次のように述べている。

授業以外では、〈在籍していた大学名〉の経験によるもので、今日でも役立っていることは、次の点です。第一に、良い授業と悪い授業ということへの理解。第二に、グループでの勉強態度、あるいは単独での勉強態度。第三に、学業の計画、学生の問題、解決方法。第四に、映画や本などの文化を消費する習慣。最後に、人間関係を理解する方法です。

そして、具体的に、どのような経験により、「協働的な態度」，「学習者オートノミー」，「理性的行動」，「情緒的安定」が獲得されたのか、次のように語っている。

「協働的な態度」

グループでの勉強態度は、歴史の選択科目の一環として、共同での発表の準備をした時の経験により、身につきました。言語の授業とは直接的ではありません。それは大変残念でした。

「学習者オートノミー」

単独での勉強態度は、試験の準備と日々の勉強をした時の経験により、身につきました。私は常にひとりで行ないました。

学業の計画は、特定のある状況においてではなく、持続する、連続した方法で行ないます・・・しかし、学年末試験は復習の計画を準備することを必要とします。

「理性的行動」

学生の問題：個人的には、多くの行政の問題が発生した時。記載されない成績、授業や試験の重なり合い（同じ時間に被ること）、ダブル履修の問題。

「情緒的安定」

これらの各問題が、行動し、新しい解決策を見つけることを求めた一特に、多くの忍耐と決して苛立たないこと・・・

5.3 大学における日本語学習の意味づけ

「(c) 大学において日本語を学習することをどのように意味づけていたか」という観点でギヨムの記述を分析した結果、下記のストーリーラインが得られた。

〔ストーリーライン1〕

ギヨムは、現在、「大学での日本語学習と職業の乖離」を実感しており、大学での学業と現在の生活をつなぐのは、「学士号」しかないと考えている。

「大学での日本語学習と職業の乖離」に関し、ギヨムは、次のように述べている。

多くの人たちが、言語の修士課程まで進むか、**JLPT** の高いレベル、2 級あるいは 1 級に向かっています。ですが、決して日本語で働かないし、そうではなくても、彼らの仕事のために、習った言語を用いません。なぜなら、単に、日本語をよく知っていても、その後の職業に繋がらないからです。

〔ストーリーライン2〕

ギヨムは、大学における教育・学習に関し、次のように考えている。大学とは「複数分野の多様な知識・経験を得る場」である。それを実現するためには、学生への「学習支援」と「教育内容の実践性」が必要である。また、大学教員には、学生に対する教育の「全体像の提示」が求められる。さらに、大学においては、「大学での学習と職業の関連性」を意識しながら、「将来を見据えた学習計画」を立てて学習を進めるといふ「学習者オートノミー」が必要とされる。

「複数分野の多様な知識・経験を得る場」に関し、ギヨムは、次のように述べている。

学士課程においては、生徒たちは、18 歳から 20 歳と、まだ精神的に熟していません。方向がなく、将来についての熟考がなく、また「他の場所」で行われている真の知識がありません。ですから、できる限り豊かで多様な経験を持つことは必要不可欠です。

また、「大学での学習と職業の関連性」及び「将来を見据えた学習計画」に関し、次のように述べている。

「大学での学習と職業の関連性」

将来のプロジェクト〔計画〕を熟考することが必要です。日本語は養成〔技能〕において、ある一つの要素でしかありません。また、専門的なプロジェクト〔計画〕の中心にはほとんどの場合になりません。ですから、可能な他の課程（あるいはダブル課程）⁵⁾を考えるべきです。

「将来を見据えた学習計画」

なぜなら、日本語だけでは、実現性（持続性）のある計画ではないからです。私は、学士課程二年次の学期末の後に、それを考えました。それが理由で、日本科を止め、アジアの政治科学の学業に方向を定めました。日本と日本語の知識がある科目は重要な手段でした。

繰り返しになりますが、私が、他の課程あるいはダブル課程を考えたのは、日本科の学士課程は十分な資格ではなかったからです。私は学士課程1年次、入学と同時に（歴史の）ダブル課程を始めました。なぜなら、日本語という実用的な手段と、人間科学に対する私の興味とを合わせたかったからです。同様に、日本を研究テーマにしようと考えていたからです。

〔ストーリーライン3〕

ギヨムは、言語習得・学習に関し、次のように考えている。言語習得は、「言語知識と言語運用の相補性」と「実践性」という要素からなる。そのため、言語教育は、「全体論的認識」に基づく「非還元性」を持った営みでなければならない。また、言語教育には、「オーセンティシティ（真正性）」と「言語知識獲得と言語運用機会の相補性」が必要とされる。そして、言語（外国語）教師には、「学習ストラテジーと言語運用の相補性」を意識しながら、「言語運用機会における訂正と促し」を両立することが求められる。

そして、日本語学習においては、「学習量志向」に基づく言語知識に関する学習と「日本語を規定する文化」に関する学習が重要であると考えている。それは、「言語知識と文化知識の相補性」による。言語知識の学習には「忍耐力」が求められる。文化知識の学習には、「有用性」、「日本語学習の動機づけの維持」、将来にむけての「投資」という意味がある。両学習を統合するためには、「日本語によるやりとり・受容の機会」を獲得する必要がある。

言語習得に関わる「言語知識と文化知識の相補性」と「実践性」に関し、ギヨムは、次のように述べている。

「言語知識と文化知識の相補性」

二つとも絶対に、必要不可欠で、相補的なものです。第一に、ある言語を理解するためには、創出のコンテキストを理解する必要があります。例えば、漢字です。第二に、効果的に使うためには、同様にコンテキストを理解する必要があります。歴史的、経済的、社会的コンテキストなどです。第三に、学生たちの将来の職業のためには、学んだことをどのように活用するのか知らなければなりません。ある言語を大変よく知っていたとしても、それは決して十分ではないと、私は思います。

「実践性」

運用の経験とは、正確な規則を完全に知っていたとしても、現実的にはコミュニケーションができないひとのことではなく、話すときに、いつも『不正確』であったとしても、理解され、また、対話相手のことをよく理解するひとのことです。そのほうが、はるかに優れたレベルをもっていると言えます。

5.4 分析結果のまとめ

本節では、前節までの内容を踏まえ、分析の結果を総括する。

大学における日本語学習経験は、現在のギヨムにとって、日本・日本語に関連する就業と直結していない。一方で、ギヨムは、日本語学習経験が大学生活において自己のあり方や他者との関わり方を形成するための一要素であったと実感している。つまり、大学における日本語学習経験は、現在のギヨムの人間関係のあり方を構成する一要素となっている。以上の分析結果は、下記の図1のように図示できる。

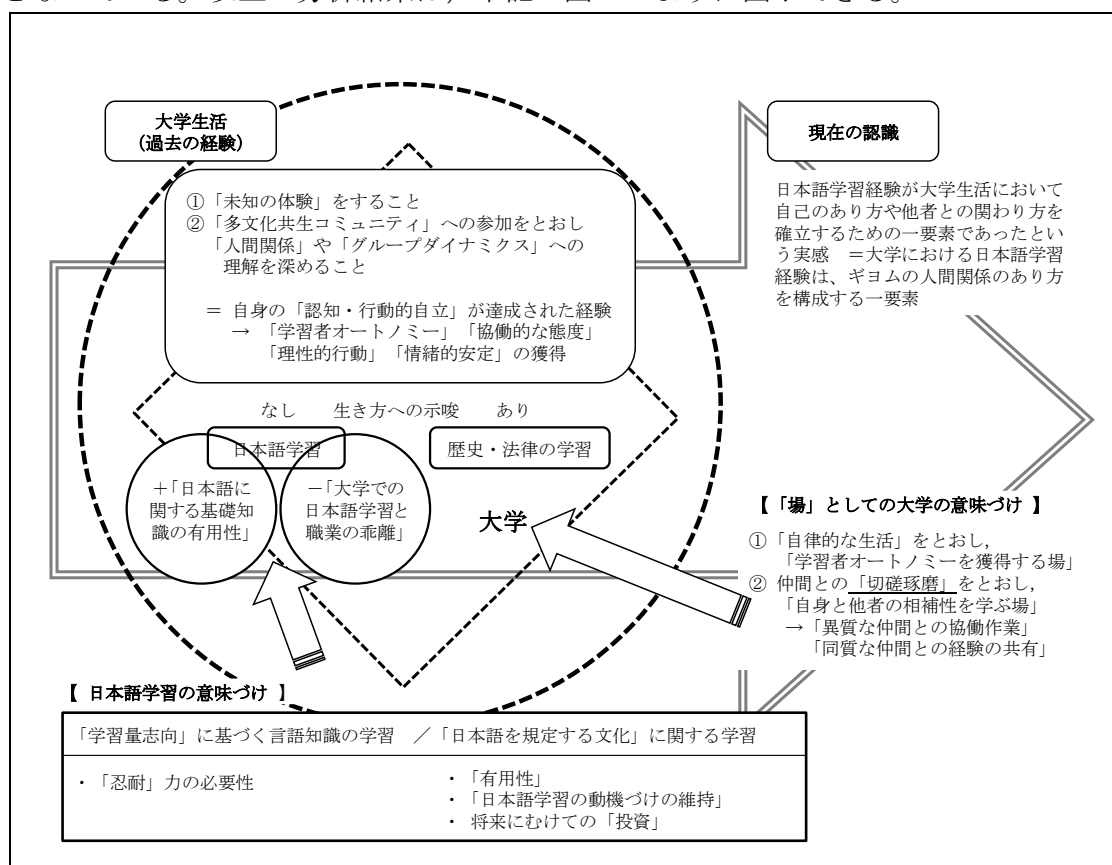


図1 分析結果のまとめ

図1で示されるように、ギヨムにとって、大学生活という過去の経験は、日本語学習／歴史・法律の学習と、「場」としての大学という二つの観点から意味づけられている。ギヨムの語りからは、在学中、常に大学という場所で、学士課程という時期だからこそ学べることに意識を向けていることがわかる。具体的には、将来の自己像、現在の自己像、及び自己と他者の関係に対する意識である。4-1、4-2、4-3で示した構成概念から、将来の自己像、現在の自己像、及び自己と他者の関係に関わる構成概念を抽出し、以下の表2にまとめる。

表2 将来の自己像、現在の自己像、及び自己と他者の関係

	将来の自己像	現在の自己像	自己と他者の関係
(a)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語を規定する文化 ・ 文化的知識と日本語学 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自律的な生活 ・ 学習者オートノミーを 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自身と他者の相補性を学ぶ場

	習・運用の相補性	獲得する場 ・ 未知の体験	・ 仲間との切磋琢磨 ・ 異質な仲間との協働作業 ・ 同質な仲間との経験の共有 ・ 多文化共生コミュニティへの参加 ・ 人間関係への理解 ・ グループダイナミクスへの理解
(b)	・ 生き方への示唆あり／ 示唆なし	・ 認知・行動的自立達成の経験 ・ 学習者オートノミーの獲得 ・ 理性的行動の獲得 ・ 情緒的安定の獲得	・ 協働的な態度の獲得
(c)	・ 大学での日本語学習と職業の乖離の実感 ・ 大学での学習と職業の関連性に対する意識 ・ 将来を見据えた学習計画 ・ 投資 ・ 言語知識と文化知識の相補性	・ 複数分野の多様な知識・経験を得る場 ・ 学習者オートノミー ・ 忍耐力	・ 日本語によるやりとり・受容の機会の獲得

表2の将来の自己像、現在の自己像、及び自己と他者の関係は、相互に関連し合っている。ギヨムは、大学における日本語学習経験をとおり、将来の自己像を意識化し、そして、意識化された将来の自己像が、現在の自己像に影響を与えている。また、現在及び将来の自己像を意識化する過程で、自己と他者の関係に関する学びを得ていた。具体的には、大学という場所で、学士課程という時期に、仲間と日本語学習を共有し、協働することをとおり、他者との関わり方を形成することが、自己と他者の関係を構築することへとつながっていた。

6. 考察

6.1 将来の自己像、現在の自己像、及び自己と他者の関係を構築するプロセス

5章では、質問紙調査、及びインタビュー調査により、大学における日本語学習から離脱したギヨムが現在の人生において、過去の学習（日本語学習以外の学習も含

む)・生活経験をどのように意味づけているかを明らかにした。

ギヨムは、4.1 で述べた日本語学習から離脱する学習者のうちの一人であった。留年や中途退学も経験しており、一見すると、ギヨムの日本語学習は順調ではない。しかし、生涯学習／教育の観点で見直すと、独学ではなく大学という場所で、他の時期ではなく学士課程という時期に、日本語学習を経験したからこそ、今現在のギヨムがあると考えられる。

ギヨムは、日本語学習を（日本語学習を含む）多様な学びが得られる「大学」という場と、多様な経験が得られる「大学生活」という環境や時間との関係の中で意味づけている。そして、「大学という教育機関での日本語学習」とおして、将来の自己像、現在の自己像、及び、自己と他者の関係を構築している。これらをギヨムは、次のような①②③のプロセスとして、経験している。このプロセスは、大学の日本語学習の中で循環している。

① 将来の自己像の意識化

大学の日本語学習経験をとおし、日本語とすでに生活の一部となっているそれ以外の学習対象を融合することにより、将来の自己像を意識化するようになる。

② 現在の自己像を形成する意義に対する認識

将来の自己像を意識化することをとおし、現在の自己像を形成する意義を認識する。さらに、現在の自己像を形成するためにどのような場において、どのような経験をし、どのような力を獲得することが必要かを模索するようになる。

③ 自己と他者の関係の構築

②を模索すると同時に、異質あるいは同質の仲間と日本語学習経験を共有し、協働を行なう。その経験をとおして、他者と関わりとはどのような経験かを理解した上で、自己と他者の関係を構築するようになる。

以上の考察から、ギヨムは、日本語学習を、単に日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みとして意味づけているわけではないということがわかる。同様に、個々の学習者にとって日本語学習とは、日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みである以上に、自己像を形成することにより、自身の人生を充実させるために行う営みの一部であることが示唆される。

6.2 「大学」という教育機関における日本語学習の意味づけ

本節では、生涯学習／教育の観点から、学習者の「大学」という教育機関における日本語学習経験の意味づけを考察する。

1) 「学士課程」という時期

本研究のフィールドである「大学」には、中等教育（リセ）を修了して、数年以内の者（18～23 歳）が数多く在籍している。彼ら／彼女らにとって、大学という教育機関における学習を経験することは、生涯における学習を連繋する基点の構築という意味で重要である。大学入学以前の家庭教育や学校教育においては、時間の使い方や行動を家族や教師により管理されることが多い。しかし、大学入学後、将来を見据えつつ、計画し、行動するために、時間の使い方や行動を自ら管理するとともに、主体的

に思考し、行動する必要がある。つまり、「学士課程」という時期は、それまでの他者の管理下にある教育とは異なる教育を経験することをおし、自ら学ぶ主体性を育む時期でもある。

2) 「大学」という学習環境

6.1 で示した、「①将来の自己像の意識化→②現在の自己像を形成する意義に対する認識→③自己と他者の関係の構築」というプロセスからわかるように、現在の自己像を形成する過程には、他者との関わりが深く関連している。具体的には、大学の日本語学習者は異質あるいは同質の仲間との協働や経験の共有をおし、自己や自己と他者の関係における意味づけを相対化している。つまり、自己の意味づけは、自己内でのみ行なわれるわけではなく、他者との相互行為の中でも行われる。中等教育を修了して、数年以内という時期にある日本語学習者にとって、「大学」という学習環境の中で他者とともに生活することは、現在の自己像を形成することに深く影響している。

6.3 生涯学習／教育の観点に基づく日本語教育実践

以上の調査の結果を踏まえ、「日本語学習と自身の人生とのつながり」を意識化しうる学習環境の構築を提案する。具体的には、日本語教育に携わる者は、日本語学習のみに注目するのではなく、家庭教育、学校教育、企業内教育、社会教育を統合した、日本語を学ぶ彼／彼女らを取り巻く教育全体に関わる学習環境を考慮する必要があるだろう。さらに、日本語教育の実践としては、日本語学習を開始する前、日本語学習に取り組む各過程、日本語を学習した後の三段階における「日本語学習と自身の人生とのつながり」の意識化の促しが考えられる。そうした実践が、学習者の日本語以外の専門と日本語学習とのつながりと融合、また、日本語学習において、数値化される能力以外の学習経験の存在と意味づけに対する認知を獲得あるいは深化させる可能性がある。具体的な実践方法としては、「ポートフォリオ」作成活動（山内 2013）が、「日本語学習と自身の人生とのつながり」を意識化させる方法の一つとして有効であるだろう。

近年、学習者が日本語学習に取り組む各過程で日本語学習の意味づけを問う活動が、日本語教育実践として行われるようになってきた。それらの多くは、日本語学習者が、日本語学習を継続し、日本語に関わる能力を高め、日本語を用いて何かを達成することを前提として行われており、離脱する学習者は想定されていない。しかし、生涯学習／教育の観点から考えれば、離脱した経験を含む日本語学習経験もまた一人ひとりの人生に必要な要素である。それゆえ、日本語学習を開始する前、及び日本語を学習した後にも、「日本語学習と自身の人生とのつながり」を意識化しうる学習環境を構築する必要がある。また、中等教育を修了して、数年以内という時期にある日本語学習者が「日本語学習と自身の人生とのつながり」を意識化するためには、自身と同じ学習者として同じ環境にいる他者を相対化することが必要である。現行の日本語教育において、自身と他者の相対化は、数値化された能力により行われることが多い。しかし、もし、「自己像を形成する」ことを着地点と捉え、日本語教育実践を構築するとすれば、数値化された能力は相対化の指標とはなりえない。大学という場所で、大学生

活をとおして、いかに他者と関わったか、つまり、いかに他者と対話し、協働したかが指標となるはずである。

7. 生涯教育としての日本語教育

「人間はそれぞれ異なり、画一的にまとめることはできない」という考えに対しては、大多数の日本語教育研究者が「昔から言われており、当たり前である」と考えるであろう。しかし、その当然のことが日本語教育において実現されているかどうか、つまり、学習者が日本語学習の経験を自身の生涯と関連づけられるような環境を構築できているかどうかを、日本語教育に携わる私たちは、いま一度、問い直す必要がある。その上で、日本語を学ぶ者が、「なぜ日本語を学習するのか」を問えるような学習環境を構築する必要があるのではないだろうか。「なぜ日本語を学習するのか」という問いは、「私の人生」という視点から発せられる問いである。そうした「私の人生」という視点から発せられる問いに何度も応えることにより、個々の生涯における固有の日本語学習の意味づけが見出されていく。それゆえ、今後、日本語教育が一人ひとりの学習者の生涯学習を支援する教育となるためには、「学習することは「私の人生」にどのような意味があるか」を問えるような学習環境の構築が必要となるだろう。

本研究では、フランスの大学における日本語学習の離脱者に、大学時代の学習・生活経験を振り返ってもらうことにより、日本語学習者が大学内外で日本語に関わる能力に留まらない多様な学びを得るプロセスに関し、一つのケースを提示した。今後は、日本語学習の修了者のプロセス、また、フランスの大学において、近年増えつつある継承語として日本語を学ぶ者のプロセスにも焦点をあてることにより、より多様なケースを提示したいと考えている。

注

- 1 名前は、協力者本人の希望及び了承により実名である。
- 2 調査は協力者の母語であるフランス語で実施し、質問内容及びトランスクリプトの翻訳は筆者が行った。なお、翻訳においては、意識せず、原文の意にできるだけ忠実に訳した。
- 3 「西欧」とは、以下の国家が統治する地域を指す。フランス、英国、ドイツ、イタリア、スペイン、アイルランド、スウェーデン、スイス、フィンランド、オーストラリア、ベルギー、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、デンマーク、ギリシャ、ルクセンブルグ、アイスランド、モナコ、マルタ（独立行政法人国際交流基金、2013）
- 4 本研究は、筆者の所属大学に設置されている研究調査倫理ガイドラインに沿って、事前に研究調査倫理審査に申請し、承認を受けた上で行なわれた。調査協力者には、調査開始前及び調査終了後に、人権・プライバシー・個人情報・肖像権の保護、データ管理方法、及び研究内容・調査目的、調査概要、データの収集方法と内容を説明した上で同意を得、「資料の使用についての許諾書／調査協力同意書」の署名を得た。
- 5 フランスの国立大学の学士課程は3年間であるが、複数の分野において学業を同時

に進行する学習者が少なからずいる。したがって、学習者のダブル課程あるいはダブルスクールという状態も珍しくない。ただし、それらの状態が想定されてカリキュラムが構成されてはいない上、学科間の連繋が取れていないため、学習者はどちらかの授業を欠席したり、追試験での合格を目指したりする場合が多い。

参考文献

- Cécile Sakai (2010). Le développement du japonais dans les universités en France : état des lieux et perspectives. Actes du séminaire national, Le japonais au XXIe siècle : bilan et perspectives, Paris, Direction générale de l'enseignement scolaire-Ministère de l'Éducation nationale, 75-80.
- 大谷尚(2011).「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3), 155-160.
- 大谷尚(2008).「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」『教育システム情報学会誌』25(3), 340-354.
- 柴田治呂(2008).「フランスの大学改革」『欧州科学技術・イノベーション報告』独立行政法人 科学技術 振興機構 研究戦略センター.
- 田中雅文, 坂口緑, 宮地孝宜(2013).『テキスト 生涯学習 学びがつむぐ新しい社会 第三版』学文社.
- 独立行政法人国際交流基金(2013).『海外の日本語教育の現状—2012年度日本語教育機関調査より—』くろしお出版.
- 独立行政法人日本学生支援機構(2013).「平成25年度外国人留学生在籍状況調査結果」『外国人留学生在籍状況調査』. 2014年12月4日検索.
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data13.html
- 独立行政法人日本学生支援機構(2004).「留学生受入れの概況(平成16年版)」『外国人留学生在籍状況調査』. 2014年12月4日検索.
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data04.html
- フランス教育学会編(2009).「21世紀におけるフランス高等教育の展望」『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版.
- ポール・ラングラン(1979).日本ユネスコ国内委員会訳「生涯教育とは」持田栄一, 森隆夫, 諸岡和房共編『生涯教育事典資料・文献編』ぎょうせい.
- 森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子(1997).『生涯学習の扉—理念・理論・方法』ぎょうせい.
- 山内薫(2013).「フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動—日本語学習者の多様性を考慮した日本語学習を目指して—」『早稲田日本語教育実践研究』1, 17-35.
- ラングラン・ジャービス・メジロウ他(1999).『生涯教育とは何か—成人教育の思想と原理—』中京女子大学生涯学習研究所編訳, 民衆社.